

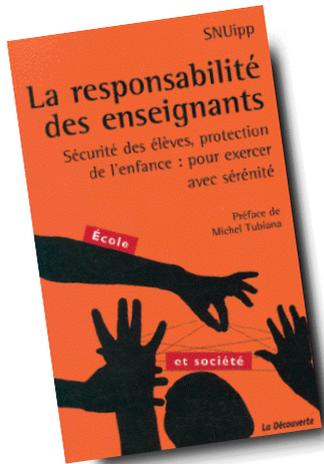
(fenêtres) sur . cours)



SNUipp.FSU

La Maternelle
a de l'avenir

Le SNUipp publie



Où commence « la responsabilité des enseignants » ?
Sécurité des élèves, protection de l'enfance, le *vade-mecum* indispensable de l'enseignant des écoles, pour exercer avec sérénité.
Éditions La Découverte,
15 €, en librairie ou auprès du SNUipp

Le SNUipp vient de publier la troisième édition du *Kisaitou*, guide désormais indispensable dans les écoles. Tous les textes, lois et règlements, concernant les enseignants et le fonctionnement des écoles.
480 pages, avec un cd-rom,
32 € auprès du SNUipp.



Un numéro spécial de *Fenêtres sur Cours*, consacré à l'intégration des élèves en situation de handicap, revient sur le colloque organisé par le SNUipp en janvier dernier. Contributions de spécialistes, de responsables d'associations, d'enseignants et de parents.
à commander au SNUipp



Un numéro spécial de *Fenêtres sur Cours*, consacré à l'école rurale. Qu'en est-il aujourd'hui ? Quels sont les enjeux de cette école. Ce numéro faisait suite à un colloque organisé par le SNUipp.
à commander au SNUipp



Un numéro spécial de *Fenêtres sur Cours*, consacré à la mixité filles-garçons.
à commander au SNUipp

Guide Handicap
Tout sur la scolarisation des élèves en situation de handicap.
à commander au SNUipp



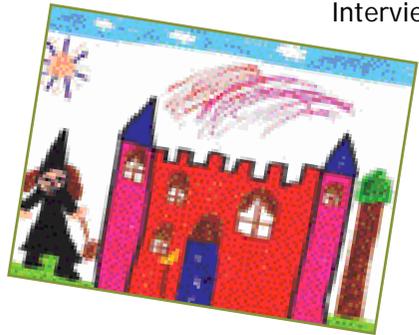
(fenêtres sur cours)
Hebdomadaire du Syndicat National Unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et pegg
128 Boulevard Blanqui - 75 013 Paris
tél : 01 44 08 69 30 - e-mail : fsc@snuipp.fr
directeur de la publication : Sébastien Sih
Maquette : Laura Cella - Naja
Impression : Rivoton - Bobigny
prix du numéro : 2 €
ISSN 1241 - 0497 • CPPAP 3695 D 73 S

(fenêtres) (sur . cours)

4

Colloque organisé par le SNUipp le 27 novembre 2007

- « Le temps d'une école passerelle »
Interview de Viviane Bouysse
- « L'attitude du maître est décisive »
Interview de Mireille Brigaudiot
- « Jeter les bases d'une relation de confiance avec les parents »
Interview de Thierry Vasse
- « Ce que les parents connaissent et attendent de l'école maternelle »
Interview de Sylvie Chevillard



8



Nouveaux programmes

12

Littérature jeunesse

Alain Serres : « Il faut que la maternelle résiste, nos livres servent aussi à cela ! »



18

Arts à l'école

Une circassienne à la maternelle



20

Livres... autres documents... morceaux choisis

22

L'école maternelle a de l'avenir

Édito

Les premières rentrées scolaires laissent souvent des souvenirs inoubliables, des moments émouvants pour les parents, entre peur et fierté : « Mon enfant grandit, va-t-il aimer l'école, s'y épanouir... ? ». Ce n'est pas un hasard si les parents voient d'abord dans l'école maternelle un lieu de réussite. Les conséquences d'une première scolarisation sur le devenir de leur enfant sont reconnues depuis longtemps. Bien qu'elle fasse réussir plus d'enfants que jamais auparavant, la maternelle ne comble pas tous les écarts liés aux inégalités.

C'est grâce à une formation initiale et continue prenant bien en compte les besoins de la maternelle, avec des apports solides pour la construction du langage, de la relation aux familles, c'est par des moyens accrus qu'elle sera encore mieux ce lieu privilégié pour les découvertes langagières et l'enrichissement culturel des jeunes enfants, en particulier les plus démunis d'entre eux. C'est ainsi qu'elle pourra amener tous les enfants sur les chemins d'une meilleure réussite.

On est bien loin des coupes budgétaires sévères, des attaques et des critiques incessantes du ministère.

Oui, l'école maternelle a de l'avenir. C'est ensemble que nous le construirons. C'est l'objet de ce document et c'est l'engagement du SNUipp.

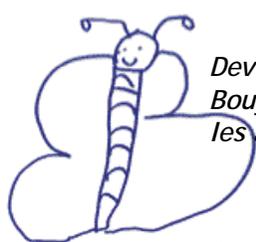
Gilles Moindrot

« Le temps d'une école passerelle »



**Viviane
BOUYASSE**

Inspectrice Générale
de l'Éducation
Nationale



Devenue « la première étape de la compétition scolaire », la maternelle a un rôle bien plus important à jouer, selon Viviane Bouysse : celui d'une école passerelle d'une part entre les différents mondes de la petite enfance et d'autre part entre les apprentissages.

C'est-à-dire ?

Pour les enfants déjà bien dotés, elle joue comme un formidable accélérateur de développement. Elle n'a jamais poussé aussi loin autant d'enfants de 5 à 6 ans. Pour les autres, moins favorisés socialement et culturellement au départ, elle permet de les outiller culturellement, linguistiquement, cognitivement. Mais pendant ce temps-là, les autres continuent aussi d'avancer avec l'appui actif de la famille. Une chose est de dire que la maternelle ne comble pas les écarts. Autre chose est de se demander si elle n'atténue pas grandement les effets scolaires des inégalités socio-culturelles en offrant aux enfants des milieux défavorisés de formidables chances de mieux réussir par la suite.

Comment expliquer alors cette évolution ?

L'école maternelle qui date de 1881 s'est construite comme le premier maillon de l'école du peuple. À la fin des années 1980, quand tous les enfants de 3 ans ont été scolarisés, l'objectif qualitatif de la maternelle (son efficacité) est entré dans le débat. Et là sont nés des malentendus. D'une part, le caractère préparatoire aux apprentissages de l'élémentaire s'est affirmé avec de nombreux bilans. Ceux-ci ont eu un effet de révélation si bien que les élèves les moins avancés sont regardés sous le prisme de la difficulté là où il n'y a souvent que de la différence avec

leurs camarades plus avancés. La maternelle est devenue la première étape de la compétition scolaire, une école productive avec ses fichiers, ses multiples traces de travail. On a valorisé la fonction école en faisant peser de fortes attentes sur les enfants et en modifiant par là même son cœur pédagogique.

Que faire alors ?

Il faudrait repenser les formes pédagogiques propres à la maternelle. La scolarisation maternelle est devenue un vrai cursus scolaire dans le parcours d'un enfant. Trois ou quatre années de fréquentation assidue justifient que l'on se penche sur des progressions qui organisent des dynamiques du parcours scolaire. Permettre à la fois toutes les expériences, toutes les répétitions nécessaires, mais en même temps toutes les découvertes nouvelles. Je ne parle pas de programmation standardisée. Je parle de progressivité fondée sur une analyse des caractéristiques et des besoins des enfants que l'on accueille. De plus, il est important de réaffirmer la portée préventive de la maternelle en évitant trop tôt de stigmatiser les plus fragiles. Par exemple, c'est dans le langage et ses usages que s'enracine la source des différences. Et bien donnons aux enfants à avoir tout ce qui est scolairement payant en terme de langage. Ce langage pour raconter, pour expliquer, pour questionner tous ces usages qui traduisent le

lien entre penser et parler.

La maternelle a donc de l'avenir ?

Actuellement, elle n'a pas de rival. Il suffit d'imaginer sa suppression pour voir la demande énorme qu'auraient à gérer les élus locaux pour ces millions d'enfants. Parmi tous les scénarios possibles de son évolution, à mon sens, celui d'une école maternelle consolidée a encore toutes ses vertus. Ce serait le temps d'une école passerelle entre le monde de la famille, de la toute petite enfance et celui de la société, des grands de l'école primaire. Il y a des codes, des rythmes, des usages différents entre ces deux mondes. Et en même temps, elle serait la passerelle entre deux modes d'apprentissages qui vont très progressivement se transformer à l'intérieur de la maternelle pour aller vers des apprentissages guidés et structurés. Même en grande section, il ne s'agit pas de copier les formes de travail des CP. C'est une école où on se donne le temps de fonder des apprentissages scolaires dans des acquisitions, tout autant de l'ordre du symbolique, du culturel que du purement scolaire tel que l'on peut le concevoir après.

Et de ce point de vue, tout l'enjeu est de retrouver par une pédagogie adaptée, avec plus de formation, les moyens de faire encore mieux et notamment pour ceux qui en ont le plus besoin.

Quel regard peut-on porter sur l'école maternelle aujourd'hui ?

Tout dépend du regard que l'on adopte. Du point de vue de la petite enfance, le dernier rapport de l'OCDE critique ouvertement l'orientation trop primarisée et les évaluations trop scolaires de la maternelle française, critique d'ailleurs reprise par le Haut Conseil de l'Éducation. Il lui reproche de ne pas accorder assez d'attention aux besoins des petits enfants, de ne pas assez associer les parents. A contrario, les spécialistes de la chose scolaire regardent du côté de l'efficacité de la maternelle, ce que répercute aussi le rapport du Haut Conseil. A-t-elle bien compensé les écarts initiaux ? Et, de ce point de vue, la réponse est non. Pourtant, je ne suis pas loin de penser que la maternelle n'a jamais été aussi efficace.

Langage

« L'attitude du maître est décisive »

Mireille
BRIGAUDIOT

linguiste, maître de conférences à l'IUFM de Versailles.



Les enseignants ont le sentiment qu'il est difficile de pratiquer des activités langagières en production orale...

Effectivement, ils ont depuis longtemps l'impression de ne pas avancer, d'avoir les mêmes conseils. Ainsi, ils ont l'habitude, pour déclencher la parole de l'enfant, de poser des questions. Cela crée des situations qui ne fonctionnent pas, dans lesquelles les enfants sont placés en position de deviner ce que le maître veut comme réponse. Il ne faut pas vouloir faire parler les enfants mais leur donner envie de parler comme dans la vie.

Comment faire ?

C'est ce que nous apprend la recherche en linguistique. Dans la théorie de l'énonciation, celui qui énonce prend en compte la pensée de celui à qui il s'adresse. Pour dialoguer avec les enfants, il faut pouvoir se caler sur leur pensée, s'accorder a minima sur ce qui est échangé. Sans cette condition, inutile de vouloir imposer un échange dialogué. L'enseignant peut aussi s'autoriser à être en monologue pour informer,

exposer ou définir un savoir non partagé : « *Un musée, certains ne connaissent pas. Alors, je vais vous expliquer...* » Cette attitude professionnelle profite à ceux qui sont le plus éloignés de la culture scolaire. La parole du maître conforte alors l'enfant qui sait dans son savoir et elle apprend à celui qui ne sait pas.

Ces activités se pratiquent-elles de la même manière de la petite section à la grande section ?

Chez les petits, le maître privilégiera les situations de dialogue autour de souvenirs communs de la vie de classe (« *vous vous souvenez de la séance d'hier...* ») ou à partir d'un partage sous les yeux (« *regardons ensemble ce livre* »). L'enseignant introduira des petites ruptures avec des monologues pour expliquer les savoirs du monde (un objet, un sentiment, une situation). Autant d'éléments qui contribuent, par la parole, à construire une culture partagée. Petit à petit, cette situation va s'inverser, les monologues du maître ou des enfants prenant de plus en plus de place jusqu'en Grande Section : « *Lydia va nous expliquer son dessin...* » Là encore, les enseignants ont besoin d'apports théoriques sur le développement des grandes étapes cognitives des enfants, comme en ont besoin tous les spécialistes de la petite enfance.

L'attitude de l'enseignant paraît alors essentielle...

Elle est décisive. C'est lui le professionnel. La qualité des activités langagières ne se résume pas à des prises de parole ou à un mot appris par jour. Ce sont des activités intellectuelles. Elles

ne dépendent pas que des situations, mais de l'attitude du maître dans certaines situations. Cette attitude commence par la certitude que tous les enfants vont progresser, notamment ceux que j'appelle « *les enfants prioritaires* ». Et ensuite, le bon sens ne suffit pas. Les enseignants doivent être armés sur le plan théorique. C'est d'ailleurs ce qu'ils demandent, à condition que ces aspects théoriques leur permettent de comprendre et d'ajuster leur pratique.



Le langage et la pensée

Véronique
BOIRON

Maître de conférences à l'IUFM d'Aquitaine-DAESL Bordeaux 2



Pourquoi le langage oral est-il devenu une priorité nationale à l'école ?

C'est un enjeu de pouvoir, c'est un enjeu pour le développement de la pensée, c'est un enjeu pour le développement de la personnalité. À l'école maternelle, le langage doit avant tout progressivement devenir une activité culturelle collective que les enfants vont peu à peu intérioriser. C'est l'école maternelle qui peut proposer les conditions, les dispositifs, les activités qui assurent le développement de la pensée et du langage. C'est à l'école maternelle, que tous les

enfants construisent le langage pour penser, dire, comprendre, réfléchir et se construire comme un être pensant. Cet être qui pense fait partie de la communauté classe, la parole et la pensée sont collectives : à l'école, les enfants parlent pensent ensemble à partir des mêmes objets (calendriers, albums, objets techniques, jeux pédagogiques...). Ce qui ne veut pas dire qu'ils pensent tous la même chose. Cette co-pensée est le lieu de développement d'un langage qui met à distance une émotion non contrôlée, un point de vue unique... C'est l'école qui assure et développe ce travail de la pensée.

PREMIÈRE RENTRÉE

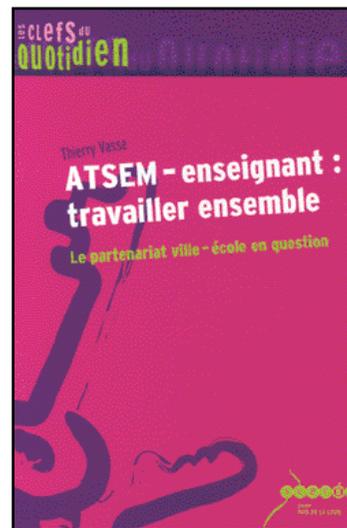
Premier jour de classe, première scolarisation. Dans les couloirs de l'école Kergomard à Arras, quelques pleurs retentissent. Aurélia, petit sac sur le dos, s'accroche fermement à la main de sa maman. À côté, Imad a l'air plutôt serein. Circulant au milieu des chevalets de peinture et des coins jeux, parents et enfants ne sont pas en terrain inconnu. En juin, Mickaël Berthe, l'enseignant de petite section a préparé la rentrée avec les parents : rencontres, visite de la classe. « *Le premier contact avec l'école est un moment essentiel. Il s'agit tout autant d'offrir des conditions d'accueil et de scolarisation adaptées aux besoins physiologiques des enfants de cet âge que de tisser un lien de confiance avec les parents* » confie Mickaël.

Alors, l'enseignant a été à l'écoute et a répondu précisément à des questions pratiques : « *La cantine ? Les dortoirs ? Le doudou ? Les horaires ? Le goûter ?* ». Rassurés et sécurisés, parents et enfants vivent d'autant mieux le temps de séparation. Très vite, d'ailleurs, les mamans et quelques mamies quittent la classe. Mickaël ne se retrouve pas seul, pour autant. Anne et Sylvie « *ATSEM précieuses et indispensables* » prêtent main-forte. Dans le coin jeu, à l'atelier motricité ou puzzle, elles sont à l'écoute, accompagnent les premiers gestes et regards interrogatifs, rassurent certains enfants. Sereins, les enfants suivent du regard le maître qui s'engage dans le coin regroupement. Tout autour, les petits yeux écarquillés accrochent les petites marionnettes que le maître met en scène. L'heure de la sortie approche. La porte s'ouvre un peu avant et tout naturellement, les parents se montrent curieux. Là encore, Mickaël joue la proximité et la disponibilité. Il prend le temps de discuter, de répondre aux interrogations. « *À tout à l'heure, maître* » clame, sûre d'elle, Julie tandis que Steeve, blotti contre sa mère, reprend des pleurs qui avaient cessé depuis son départ. Mickaël sait qu'il est indispensable de faire le point régulièrement avec les familles. D'autres rendez-vous sont programmés : rencontres individuelles, réunion de classe. « *Je vais continuer d'expliquer les ateliers, les rituels, la motricité, le réveil après la sieste. Je commence alors à aborder tranquillement les contenus d'apprentissage* » confie Michaël. L'année est lancée. Première journée réussie.

« Jeter les bases d'une relation de confiance avec les parents »



Thierry
VASSE
IEN en Vendée



Enseignant en maternelle, puis directeur d'école, maître formateur, conseiller pédagogique, Thierry Vasse, aujourd'hui IEN, publie un des rares ouvrages consacré aux relations ATSEM-enseignants. Editions Sceren-2008.

Thierry VASSE définit en quoi l'école maternelle a la responsabilité de commencer à construire une communauté éducative qui comprend et partage les enjeux de l'école.

En quoi l'école maternelle est-elle le lieu d'une collaboration spécifique entre professionnels ?

L'école maternelle française a la particularité de se situer à un carrefour de compétences complémentaires. Plus encore qu'à l'école élémentaire, s'établissent à la maternelle des collaborations permanentes et obligées avec des partenaires multiples. Au-delà des parents d'élèves, partenaires incontournables, et des ATSEM, seul personnel territorial obligatoire dans les écoles, les personnels de PMI, des services sociaux et de santé, des structures petite enfance interviennent tout au sein de l'école maternelle. Il va sans dire que la spécificité de l'enseignement en maternelle tient d'abord à la collaboration entre différents professionnels, enseignants et non enseignants. Cette dimension apparaît comme incontournable à la réussite des missions assignées à l'école maternelle française.

Qu'en est-il, tout particulièrement, du partenariat avec les familles ?

En même temps que l'enfant va devenir élève, le parent va devenir parent d'élève. Donc si l'entrée à l'école maternelle doit être une première expérience réussie pour l'enfant, elle doit l'être aussi pour la famille. On regarde beaucoup l'enfant mais on ne mesure pas suffisamment l'enjeu de ce qui se construit - ou de ce qui ne se construit pas - dans la relation école-famille. Or ce sont des bases à poser pour la scolarité en général.

Comment peut-on prendre en compte cette dimension ?

Les parents se représentent plutôt l'école de la façon dont ils l'ont eux-mêmes vécue. Pour éviter les malentendus il faut donc être transparent, montrer et expliquer la réalité de l'école maternelle. Ainsi l'accueil progressif respecte le fait que l'enfant est encore dans sa famille tout en ayant déjà un pied dans l'école. Cet accompagnement et cette relation de confiance doivent aussi s'entretenir par des rencontres. À partir de photos, de films, les parents peuvent questionner et comprendre ce qui se fait en classe, par exemple sur la différenciation du travail en petite, moyenne ou grande section. Les enseignants s'affirment là comme de véritables professionnels.

Ceci implique donc aussi certaines attitudes professionnelles...

Des études de cas, en formation initiale, pourraient permettre d'alerter, d'identifier les objets de tension, mais la construction de ces attitudes professionnelles aurait toute sa place dans la formation continue.

Ce que les parents connaissent et attendent de l'école maternelle



**Sylvie
CHEVILLARD**
IMF-IEN
membre de l'équipe
ESCOL Université Paris
VIII
responsable GFEN

Les parents selon leur milieu d'origine ont des stratégies différentes pour s'occuper de la chose scolaire pour leur enfant. Lahire a montré qu'il existait bien des écrits dans les familles d'origine populaire mais que ceux-ci étaient disqualifiés par l'école. Nous avons pu constater que les parents de classe populaire connaissaient des activités faites par leur enfant à l'école maternelle, de par ce que les enfants racontaient mais aussi en s'adressant plus volontiers à l'ATSEM pour demander s'il « *faisait des bêtises* ». Ils attendent que l'école apprenne à bien parler, à lire et à compter à leur enfant, pour qu'il ne soit pas « *comme eux* » (disqualifié dans le monde social et dans celui de l'emploi). Concernant la première année de scolarisation, les parents ont des connaissances sur les activités de leurs enfants à l'école le plus souvent par l'enfant lui-même.

Les jeunes vont à l'école plus tôt, plus longtemps qu'autrefois ; leur avenir est plus individualisé et reproduit moins l'histoire familiale : la famille est une instance privée, mais dépend plus de l'État qui légifère sur les questions familiales. B.Charlot et J-Y.Rochex (1996) développent l'idée d'une interdépendance plus grande entre famille et école. La famille exige que l'école donne toutes ses chances à l'enfant et l'école que la famille lui livre des enfants aptes à la réussite scolaire. Ceci appelle une collaboration mais l'enjeu pour chacune des parties est tel qu'il s'ensuit de fortes tensions dont l'enfant est l'objet.

Certains parents sont soucieux de ce que leur enfant soit « *comme il faut* » et semblent ne s'intéresser qu'à des questions qu'ils maîtrisent, tels la propreté, la sieste, le passage aux toilettes, le repas de cantine... Or ils ne sont pas indifférents aux autres moments de la journée scolaire et aux apprentissages qui vont permettre à leur enfant de mieux réussir qu'eux.

B.Charlot, E.Bautier et J-Y.Rochex (1993) se sont posés la question du sens pour un enfant de milieu populaire, d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre. Ils s'attachent à la singularité du sujet qui se construit dans un contexte social et familial, ainsi que dans une histoire. La mobilisation des parents est sous-tendue par l'ambition que leurs enfants réus-

sissent mieux qu'eux.

Des résultats de recherche tendent à montrer que la plupart des familles populaires attendent beaucoup de l'école pour leurs enfants mais sont, ou se pensent, démunis pour les aider.

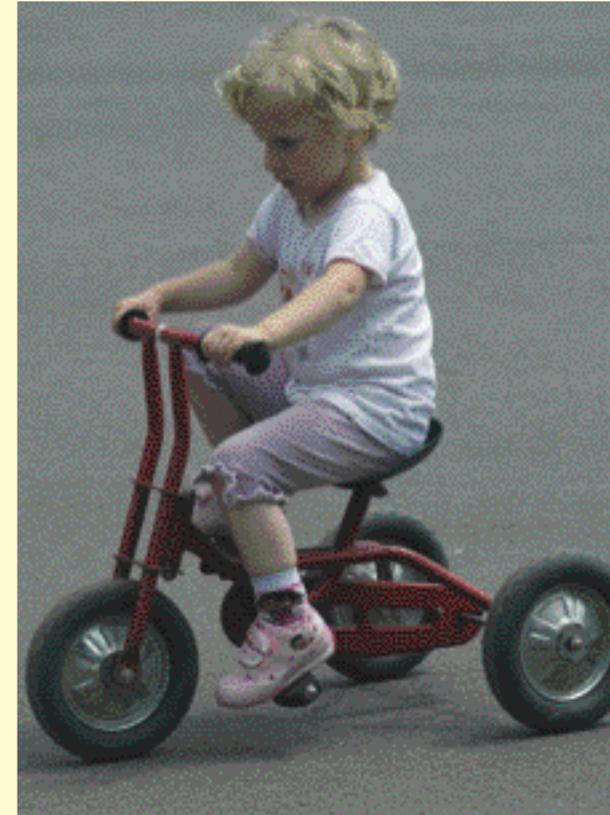
Les attentes de l'école pour l'enfant portent sur des registres forts différents :

L'institution scolaire comme cadre de règles permettant de se discipliner au contact et dans la confrontation aux autres, dans un milieu différent de celui de la famille.

L'école, lieu de travail, d'apprentissage. D. Thin précise que pour ces parents « *demander à ses enfants de travailler à l'école pour avoir quelque chose plus tard, c'est vouloir qu'ils ne soient pas démunis* ».

Nous voyons donc l'importance que les parents accordent dès l'école maternelle, à la scolarité de leur enfant. Toutefois, la logique d'investissement des familles populaires reposant sur une idée de l'école différente de celle des enseignants, des malentendus peuvent s'installer.

Des équipes d'école maternelle, soucieuses d'une meilleure lisibilité de l'école par ces familles, ont réfléchi à des pratiques d'accueil des parents et de leurs enfants dans des conditions permettant une mise à jour des attentes réciproques de l'école pour ces enfants.



Liaison Grande Section/CP vue de Nanterre

À l'école primaire des Provinces françaises de Nanterre, dans les Hauts-de-Seine, la liaison GS/CP est une affaire ancienne. Il faut dire que les deux écoles sont séparées par une courrette, que la plupart des réunions sont communes aux deux équipes et que les enseignants se retrouvent à la pause de midi, ce qui facilite les choses. Pour Stéphanie Duffour, enseignante de CP, l'esprit du travail de liaison est « *de pouvoir diminuer le stress des élèves au début du cours préparatoire pour qu'ils soient conscients de la quantité de choses qu'ils savent déjà* ». Les élèves peu sûrs d'eux-mêmes et doutant beaucoup (« *Je ne sais rien, je n'arriverai pas à apprendre à lire* ») sont épaulés par la cohérence de l'équipe et l'utilisation d'outils et de démarches familiers. Car le moyen utilisé par les enseignants est le passage de ces outils d'une école à l'autre. Le matériel de travail sur la phonologie, commun à l'ensemble des classes de maternelle, est aussi celui du CP. Le travail sur la langue s'appuie sur le livre écrit en Grande section l'année précédente et les élèves le retrouvent comme témoin dans la classe de CP. En mathématiques, la bande numérique est « *emportée* » par les élèves, et les ateliers de jeux mathématiques de l'école élémentaire reprennent deux fois par semaine les jeux de logique et les jeux numériques connus des élèves, dans lesquels ils étaient en réussite, et qui leur permettront d'évoluer en confiance vers de nouveaux apprentissages. Car « *faire le lien, mettre en commun, prendre appui, poursuivre, réinvestir, aborder l'inconnu dans la confiance en soi, sont des leviers qui favorisent la construction des apprentissages* ». Comme dans beaucoup d'écoles, les possibilités de rencontres sont multiples : chorale GS/CP avec répertoire commun, visites, rencontre avec les enseignants, réunions de parents, fête d'école, le tout favorisé par la présence d'un maître surnuméraire sur le groupe scolaire. Et pour Stéphanie, les effets sont significatifs, elle les a perçus nettement dès son arrivée dans cette école, pourtant moins favorisée que la précédente.

Nouveaux programmes

Les nouveaux programmes sont lourds de sens pour l'école maternelle. Petit historique et état des lieux d'un texte publié en juin 2008.

La publication des nouveaux programmes a suscité des réactions extrêmement critiques, à la fois sur les contenus mais aussi sur la démarche de conception, qui a écarté les professionnels pourtant directement concernés, à savoir les enseignants, les chercheurs, les formateurs... En effet, pour le ministre, les enseignants sont responsables des difficultés des élèves : il les taxe volontiers de « *pédagogistes* », qualifie les méthodes employées de laxistes, et, s'il affirme leur liberté pédagogique, de nombreuses injonctions traversent ce nouveau texte, y mettant de sérieuses limites. L'opacité qui a régné sur la rédaction des programmes est regrettable. Ceux de 2002, modifiés en 2007, sont aujourd'hui mis au rebut alors qu'ils n'ont fait l'objet d'aucun bilan. Ce procédé, incompréhensible, ne permet aucunement de juger de leur efficacité.

Une consultation a été organisée par le ministère, sous la pression du SNUipp. Le compte rendu publié sur le site du ministère est éloquent*. Si les équipes ont noté une grande clarté et l'intérêt de progressions annuelles, ce sont les seules appréciations positives formulées par les enseignants de maternelle. L'essentiel des remontées est fortement critique :

refus de voir la grande section devenir un « *petit CP* », peur d'un retour à la « *pédagogie du modèle* », disparition regrettable du « *vivre ensemble* », absence de référence à l'accueil, aucune prise en compte des stades du développement de l'enfant, disparition de la TPS, traitement succinct de la PS, manque de précision sur les mathématiques, demande de retrait de la liste des phonèmes à maîtriser en fin de grande section et manque de transversalité du langage. L'impression d'une « *primarisation* » de l'école maternelle est forte, l'absence de référence au jeu est regrettée. Devant l'indignation soulevée dans les écoles par ce projet, le ministère a dû revoir sa copie. « *Comprendre le principe alphabétique* » est devenu « *aborder, découvrir le principe alphabétique* », la notion de « *vivre ensemble* » est réintroduite, l'étude systématique des sons disparaît des progressions de grande section, l'apprentissage hebdomadaire d'une dizaine de mots en petite section et d'une vingtaine de mots en moyenne section est supprimé. Plusieurs missions sont finalement rappelées : « *Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou gui-*

dées, d'exercices, riches et variées, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. », « *Les enfants découvrent les richesses et les contraintes du groupe auquel ils sont intégrés. Ils éprouvent le plaisir d'être accueillis et reconnus, ils participent progressivement à l'accueil de leurs camarades.* »

Mais au final, c'est la déception qui domine, ce nouveau projet reste déséquilibré. Les compétences listées ne tiennent pas compte de la complexité des processus d'apprentissage et, malgré les modifications apportées entre les 2 projets, l'écueil de primarisation n'est pas totalement évité.

Ces programmes ne contiennent aucune avancée et la précocité des activités systématiques préparant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est inquiétante.

Pour le SNUipp, l'avenir de la maternelle se situe du côté d'une école qui innove, dont les enseignants cherchent à améliorer les pratiques pédagogiques, s'approprient les résultats de la recherche et explorent des chemins qui favorisent la réussite de tous les élèves.

*À lire sur le site Eduscol



Michelle DUBRANA

travaille dans une école rurale en RPI à Miramont d'Astarac.



Michelle enseigne depuis 25 ans dans la classe maternelle de ce petit village du Gers. Si, pendant des années, le fait de travailler sans confrontation à d'autres pratiques a pu la faire douter, elle s'est rassurée au fil du temps en échangeant, plus particulièrement avec le maître de CP établi dans le village voisin.

Le respect du rythme de ses 21 élèves et le travail individualisé sont des dominantes dans sa pratique en multiniveaux. Ainsi, les enfants de moins de trois ans sont-ils accueillis selon un dispositif raisonné : premier contact en classe avant la rentrée avec les parents, possibilité de moduler le temps d'école, parfois une heure ou deux pour commencer, accompagné des parents. L'ATSEM joue aussi un rôle important pour sécuriser les plus petits lors du passage du monde familial à l'école. Ils partagent d'abord des temps de regroupements puis intègrent progressivement les activités avec les plus grands, quand ils sont prêts.

L'hétérogénéité est jugée par Michelle comme un atout qui permet de « tirer vers le haut » et de favoriser une entraide entre grands, tout petits et enfants handicapés qu'elle a toujours pu intégrer.

Parce qu'elle suit les mêmes élèves quatre années consécutives, la nécessité de se renouveler dans ses pratiques est forte, ce qui la pousse à avancer. « Je les garde longtemps, c'est une grande responsabilité et la relation doit être de qualité » dit-elle.

Elle souligne aussi qu'à Miramont d'Astarac l'accès de ses élèves à une culture de grande qualité s'est développé grâce à un travail d'associations. Une évolution que l'on aimerait voir se généraliser à l'ensemble du secteur rural...

Marianne Grunny, Atsem : « aider les enfants à apprendre »

ATSEM à l'école Laroche à Saint Quentin (02) en Zep, Marianne Grunny adore son travail si valorisant quand il s'agit « d'aider les enfants à apprendre » et leur « offrir un espace de travail agréable ». Alors qu'aujourd'hui l'accès au métier est conditionné par l'obtention d'un diplôme CAP petite enfance, il y a 25 ans, sans formation, elle a appris « sur le tas ». Expérience difficile, avec « quelques fausses manœuvres au départ », malgré l'aide d'une collègue pour acquérir gestes professionnels et « petits trucs à soi ». Elle a bénéficié par la suite d'une formation professionnelle : savoir accueillir un enfant, le rassurer, l'aider à s'exprimer car « l'aide passe d'abord par les mots », propreté de l'enfant, des locaux, mais aussi des modules

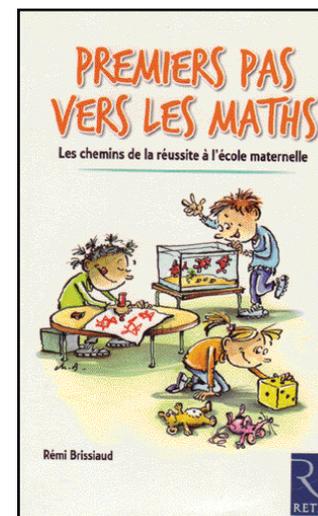
d'aide à l'apprentissage, notamment autour de la pratique des arts plastiques. La formation lui semble essentielle. Après une formation aux gestes de premiers secours, elle aimerait maintenant une formation pour la prise en charge de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Essentiel aussi, le travail en équipe. Le partenariat avec l'enseignante, au quotidien, passe par un temps d'échanges le matin : l'enseignante lui présente le déroulement de la journée, explique les objectifs, et cale, avec elle, et les modes d'intervention si nécessaire sur certains ateliers.



Rémi BRISSIAUD

Maître de Conférences
IUFM de Versailles

Diverses recherches montrent qu'à 3 ans, les enfants anglophones comprennent mieux les premiers nombres que les enfants russophones, nipponophones et francophones. L'explication est simple : en anglais, contrairement au russe, au japonais et au français, le « s » terminal exprimant l'idée de pluralité s'entend, il est « sonorisé » ; on dit en effet « three cats » (à comparer à « trois chats »). De plus, le mot « one » désigne sans ambiguïté le nombre 1 alors qu'en français « un » sert aussi d'article indéfini (en anglais, on dit alors « a » ou « an »). En russe l'une de ces difficultés langagières est présente, en japonais, l'autre, en français... les deux. Il n'est pas étonnant que les pédagogues français se soient longtemps méfiés d'un enseignement précoce du comptage ! Une manière de surmonter cette difficulté en PS consiste à s'exprimer différemment que dans le contexte du comptage : l'enseignante définit 2 comme « 1 et encore 1 », 3 comme « 1, 1 et encore 1 » ou « 2 et encore 1 ». D'où l'importance de la scolarisation en PS et... de la formation des enseignants !



des chiffres

À la rentrée 2007, le SNUipp a conduit une enquête auprès des départements sur les conditions de la scolarisation des élèves en maternelle.

Sans surprise, la scolarisation des 2 ans a fortement diminué entre 2000 et 2006. Au niveau national, la moyenne est ainsi passée de 35,4 % à 23,4 %, avec une estimation de 22,7 % pour 2007. Plus inattendu, est l'écart entre les chiffres obtenus en interrogeant directement les Inspections Académiques et ceux transmis par le ministère. Il y a aussi de fortes disparités géographiques : dans certains départements la diminution avoisine 30 points. Le nombre d'écoles maternelles a également baissé, (conséquence de fusions avec l'école élémentaire). Ces opérations, qui permettent à l'administration de faire des économies (une direction unique pour les deux écoles) freinent souvent les organisations mises en place pour les plus jeunes élèves et réduisent la prise en compte des spécificités de la maternelle.

L'existence de classes passerelles ou de dispositifs équivalents reste très peu répandue. Si 61 % des départements en ont fait état, il est toujours précisé que leur nombre est extrêmement limité (entre 1 à 4 par département). L'enquête a confirmé qu'il existait de réels problèmes d'inscription des enfants de deux ans : pour la rentrée 2007, 96 % des départements sont concernés par ce phénomène. D'autres font aussi état d'une scolarisation à temps partiel (41 % des départements), le plus souvent officielle, parfois officieuse. Les collectivités territoriales sont parfois amenées à proposer des solutions.

Il est fait état de difficultés, dans certaines écoles, pour l'inscription d'enfants de 3 ans. Ce phénomène nous a été signalé dans un tiers des départements interrogés.

Enfin, dans une grande majorité de départements (86 %) le remplacement n'est pas assuré de manière prioritaire en maternelle en cas d'absence de l'enseignant. Cette enquête prouve que la maternelle est devenue une variable d'ajustement, ce qui confirme le ressenti des collègues. La conjugaison de tous ces éléments concourt à une dégradation des conditions de travail à l'école maternelle.

Bruno
SUCHAUT

Chercheur à
l'IREDU de
Bourgogne



L'école maternelle fait aujourd'hui l'objet d'interrogations sur son fonctionnement et sur ses résultats. Les recherches mettent pourtant clairement en évidence le rôle bénéfique de la scolarisation précoce à l'âge de deux ans sur les carrières scolaires des élèves. Certains travaux montrent également que l'école maternelle exerce une influence positive sur la réduction des différences entre les élèves, tant sur le plan cognitif que social. Pourtant, ce rôle bénéfique de l'école maternelle ne suffit pas à neutraliser les difficultés qu'éprouvent certains élèves dès l'entrée à l'école élémentaire, ces difficultés pouvant compromettre une scolarité de qualité. Il est alors utile de se pencher sur les compétences les plus prédictives de la réussite ultérieure et d'examiner comment elles peuvent être développées dès l'école maternelle.

Quand on examine sur un même panel d'élèves, le lien entre les acquis cognitifs en fin de grande section de maternelle et les acquis scolaires à l'entrée au collège, deux dimensions semblent particulièrement prédictives. Il s'agit des concepts liés à la structuration du temps et des compétences dans les épreuves numériques. Ces deux dimensions expliquent à elles seules plus d'un tiers des différences d'acquisitions entre élèves à l'entrée en 6ème. Les apprentissages des élèves se structurent progressivement au cours de l'école élémentaire. Ainsi, les compétences dans la structuration du temps et dans la construction du nombre déterminent les capacités attentionnelles des élèves à l'entrée au cycle III. Par ailleurs, ces capacités attentionnelles sont liées aux compétences en calcul mental qui elles-mêmes vont déterminer les futures acquisitions des élèves en numé-



Et les résultats ?

tion et calcul à l'entrée au collège et, de façon indirecte, les compétences en compréhension. Ce dernier domaine étant central pour expliquer la réussite ou l'échec des élèves à l'entrée au collège.

Ces constats doivent être approfondis mais il est clair que les élèves sont d'autant plus armés pour l'entrée au collège s'ils ont développé des compétences élevées dans certains apprentissages à l'école maternelle. Le recours à des activités systématiques et structurées qui génèrent des effets transversaux et durables sur les acquisitions des élèves ne signifie pas pour autant que le programme de l'école maternelle doit être calqué sur celui de l'école élémentaire. Des activités ludiques (jeux mathématiques) ou l'éducation musicale peuvent être considérées comme des vecteurs d'apprentissage particulièrement pertinents.

Bruno Suchaut

"Un avantage demeure en matière de parcours scolaire : 78 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs scolarisés à 2 ans parviennent à l'heure ou en avance en sixième, contre 73 % des écoliers entrés à l'école maternelle à 3 ans."

Rapport « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », in Insee, France, portrait social, La Documentation française, 2006, Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald



La scolarisation précoce est-elle un facteur de prévention des difficultés ?

Agnès
FLORIN

Professeure en psychologie du développement et de l'éducation, Laboratoire « *Éducation, cognition, développement* », Université de Nantes

L'accueil en maternelle des enfants de moins de 3 ans existe dans les textes depuis sa création. Ces enfants sont souvent considérés comme une variable d'ajustement. L'école à 2 ans, oui mais pas pour tous les enfants et pas dans toutes les écoles. Les critiques sur la scolarisation précoce sont récurrentes : mauvaises conditions d'accueil, trop d'enfants pour trop peu d'adultes, mauvaises conditions pour le développement du langage. On nous dit aussi, c'est une critique plus récente : « *ce n'est pas possible d'accueillir un tout-petit, ça ne répond pas à ses besoins affectifs : il a besoin essentiellement de sa mère* ».

Ces critiques émanent de pédopsychiatres qui s'appuient sur les consultations d'enfants qui ne vont pas très bien. Peut-on généraliser une prescription sur la base d'enfants qui consultent à l'ensemble de la population ? La question de la petite enfance est traversée par des idéologies sur la relation sacralisée mère enfant. On oublie les compétences des bébés et toutes les recherches en psychologie de l'enfant qui démontrent que les enfants développent très tôt des attachements multiples avec les parents, grand frère, nounou, maîtresse, bref, avec un petit nombre de personnes parce que cela prend du temps de s'attacher à quelqu'un, et qu'on ne rencontre pas dans sa vie de bébé, 36 personnes prêtes à partager et à répondre à des besoins émotionnels, qui sécurisent dans un besoin de lien social. On ne peut pas dire aujourd'hui qu'un accueil individualisé est meilleur qu'un accueil collectif, ni l'inverse, ni qu'un accueil en milieu scolaire est mieux qu'en jardin d'enfants ou en crèche, ni l'inverse. Il y a des centaines de travaux là-dessus. Concernant la question de l'administration de la preuve, ce n'est ni en s'appuyant sur des études de cas, ni en s'inspirant d'idéologies qu'une politique de la petite enfance peut être élaborée, mais en prenant en compte les résultats de la recherche.

Ce n'est pas par la scolarisation avancée qu'on va réduire les inégalités sociales, même si elle a un effet positif pour plusieurs années. Les études concordent pour dire qu'il y a des avantages dans cette scolarisation avancée dans la compréhension orale, dans la familiarité avec l'écrit, dans les concepts de temps et d'espace, et aussi dans les compétences numériques.

Agnès Florin

L'enseignement préprimaire affiche le rendement le plus élevé sur les plans des résultats obtenus et de l'adaptation sociale des enfants. Les États membres devraient investir davantage dans l'enseignement préprimaire. Celui-ci constitue en effet un moyen efficace de jeter des bases pour l'apprentissage ultérieur, la prévention des abandons scolaires, l'amélioration de l'équité des résultats et le relèvement des niveaux globaux de compétences.

Extrait du rapport de l'UE
« *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation* »
septembre 2006



Il faut que la maternelle résiste nos livres servent aussi



Alain Serres en animation dans une classe du Nord

Alain SERRES

a été un des premiers hommes à enseigner en école maternelle dans les années 1975. Il est l'auteur de 80 livres pour la jeunesse et le directeur des éditions Rue du monde qui proposent des albums stimulants pour les jeunes enfants.

Rue du monde est une maison au parti pris philosophique et esthétique original. Pourquoi de tels livres ?

Loin des livres qu'on est heureux de retrouver juste parce qu'on a eu plaisir à les lire enfant, et qui finiraient par nous faire tourner en rond en classe, nous avons voulu créer des livres tremplins. Des livres qui osent une certaine complexité du monde, qui entendent aussi partager des valeurs humanistes avec les enfants, mais qui visent surtout à construire un jeune lecteur curieux, malin, joueur, chargé d'esprit critique et créatif à la fois. Quand, avec les auteurs et illustrateurs, nous pensons les nouveaux albums, nous imaginons ce que sera le rôle de l'enfant lecteur dans la pièce que nous créons pour lui. Pour qu'il prenne plaisir à la lecture, il faut qu'il soit impérativement actif, qu'il soit un lecteur-chercheur et pas un lecteur-récepteur, qu'il se pose des questions entre texte et image ou même au cœur de chaque image

comme dans « *Le colis rouge* » qui est un album sans texte. Cette notion d'activité, de production, est décisive. Elle sous-tend d'ailleurs la recherche de pratiques d'apprentissages de la lecture éloignées de tout schéma réducteur de l'enfant qui ne serait qu'un mécanicien de l'alphabet. Les mots c'est bien plus qu'un jeu de Meccano, c'est l'envie de construire le monde à sa taille, et un livre, ce n'est pas une petite grue à manivelle avec des engrenages bien huilés, c'est plutôt un oiseau insaisissable...

Cela vous est-il apparu comme une nécessité de proposer des livres jeunesse qui affirment de telles différences ?

Ces livres ne sont nécessaires que dans le cadre d'une vision ouverte de la place de l'enfant dans la société et du partenariat éducatif qu'on veut développer avec lui.

Je sens qu'aujourd'hui beaucoup d'enseignants, et notamment à l'école maternelle qui recèle de trésors de créativité, ne sont justement pas prêts à passer par-dessus bord le jeu, l'invention, la poésie pour laisser place à la récitation, ou bien les arts plastiques pour faire place au rabâchage des syllabes. Quand nos albums proposent par exemple des poèmes du monde entier pour les tout-petits (collection Petits géants du monde), ils disent l'ouverture aux autres, la culture pour tous, mais ils disent surtout que l'enfant de deux ans doit pouvoir trouver toute sa place dans une

à cela !

école maternelle prête à l'accueillir, c'est-à-dire qui a confiance en son potentiel. Lorsque nous proposons « Le bufflon blanc », nous invitons le jeune lecteur à découvrir l'Asie mais nous montrons surtout qu'on peut réfléchir sur tous les sujets avec lui, même sur la guerre, ou sur nos différences.

Comment les enseignants peuvent-ils faire entrer la littérature jeunesse à l'école ?

D'abord en la connaissant, en s'appropriant sa grande richesse, sa diversité, et en l'aimant. Dans les bons livres, il y a souvent plusieurs

niveaux, plusieurs étages qui font que l'enfant et l'adulte peuvent jubiler en les lisant ensemble. Donc oser ce plaisir d'abord et puis avoir toujours sous la main un bac à livres, qui s'enrichit, se renouvelle, évolue, ou une bibliothèque vivante bien sûr... Un peu comme le jardinier a une réserve d'eau sous la main. Les livres, on en a besoin dans toutes les activités de la vie de la classe. Ils constituent un fil rouge qui nous ressource et nous mène toujours ailleurs. Si vous êtes en panne un matin, ouvrez donc un album, s'il est bon, les idées viendront toutes seules... En voici une, une seule parmi des centaines possibles :

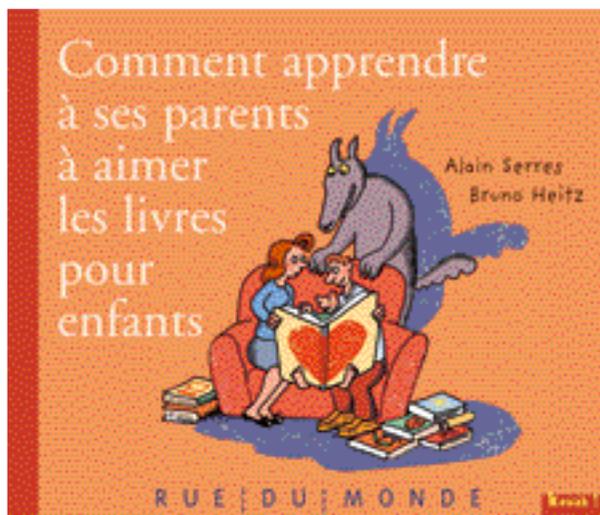
imaginer avec les enfants une petite campagne publicitaire pour chaque livre coup de coeur du trimestre. Un dessin, un slogan et des affiches pour l'entrée de l'école ou pourquoi pas la rue...

Jusqu'ou peut-on aller dans la rencontre avec l'écrivain en maternelle ?

Tout est dans la préparation. Un vrai projet doit présider aux trois temps-clés : en amont, imprégner les enfants des productions de l'auteur ou de l'illustrateur, en parler, y revenir mais, là encore, d'abord rendre les enfants acteurs de cette préparation, inventer une scène de marionnettes qui unit des personnages de deux livres diffé-

rents, préparer une petite fresque déroulante qui prolonge une de ses histoires, imaginer l'émission de télévision qui va recevoir l'auteur... Le plaisir et le désir seront alors de la fête. La rencontre, ensuite, n'est qu'un temps fort dans le projet. Ce qui va se passer après la visite de l'auteur est décisif : poursuivre l'histoire qu'on aura commencé à inventer avec lui, suivre son prochain album, etc. Mon expérience m'a montré que si des enfants vivent ce genre de rencontre 3 ou 4 fois dans leur scolarité, ils sont porteurs d'une vision contemporaine du livre, du rôle de l'écrivain, d'une histoire qui rapproche définitivement dans leur esprit vie et lecture. Pourquoi les objectifs de l'école ne se situeraient pas à ce niveau ?

La cour de ma maison d'édition avec les totems de Laurent Corvaisier



Nouvel album, parution 25 septembre 2008

Graphisme et écriture deux fonctions différentes



Marie-Thérèse
ZERBATO-POUDOU

Maître de Conférences
IUFM d'Aix-Marseille

Vous venez de publier un ouvrage sur l'apprentissage de l'écriture à la maternelle. Vous situez d'emblée la problématique du dispositif d'apprentissage dans l'optique des différences entre exercices graphiques et apprentissage de l'écriture. Pourquoi cette nécessaire mise au point ?

Il n'y a jamais eu jusqu'ici d'analyse critique des exercices graphiques qui se sont rapide-

ment généralisés depuis leur invention (vers 1926) et, bien que tardivement reconnus dans les programmes (depuis 2002), ont acquis un statut de pré requis incontournable pour l'apprentissage de l'écriture, position confortée par des recherches qui privilégient la maîtrise gestuelle comme condition préalable à l'accès au sens. En outre, la prolifération des fichiers graphiques conduit à banaliser cette activité, qui devient alors plus occupationnelle que formative. Or, penser que les formes graphiques se transfèrent systématiquement dans le tracé de lettres, c'est faire peu cas de la nature même de la langue écrite qui n'est pas une simple trace à reproduire. Les fonctions du graphisme et de l'écriture ne sont pas les mêmes.

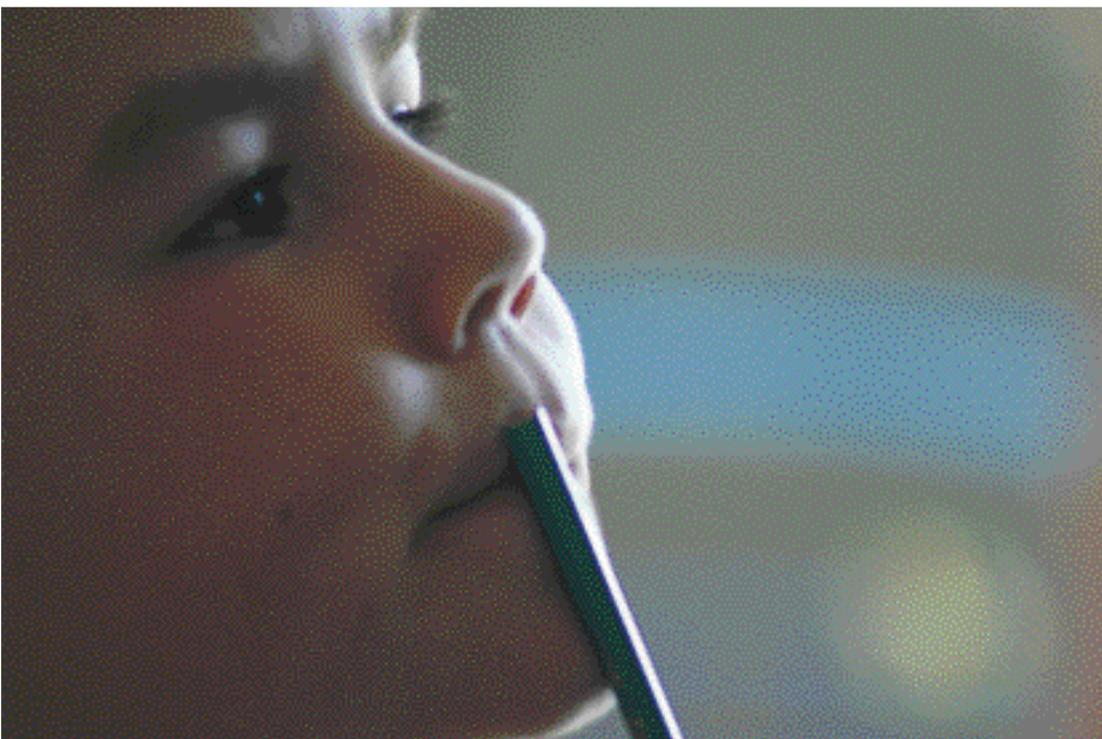
Les exercices graphiques servent à développer l'activité perceptive (l'observation) et l'activité motrice, composantes fondamentales d'un développement moteur global qu'on ne peut réduire aux seules exigences de l'écriture et à condition de mettre en place des situations d'enseignement clairement orientées vers ces objectifs en proposant des tâches conduites et régulées par l'adulte.

Dans la classe, le coin « écriture » doit être identifié par les élèves et présenter un matériel à la fois riche et varié. Pourquoi cet aspect est-il important dans cet apprentissage ?

Ce n'est pas la nature du savoir qui fait que les

élèves distinguent le travail du jeu, ou les activités entre elles. C'est le lieu et le moment de la journée, les outils et supports, le dialogue didactique qui lui permettent de donner du sens à son activité et aux différents objets de savoir. Le rôle du milieu de travail est donc fondamental pour insérer l'action concrète dans un contexte qui la signifie aux yeux des élèves : un lieu déterminé, un matériel spécifique pour écrire, l'affichage de divers types d'écrits plus ou moins anciens, des alphabets de différentes cultures, etc. Des outils et des supports variés relancent l'activité, diversifient la gestuelle, valorisent le travail de chacun et créent une ouverture culturelle.

Votre ouvrage, paru dans la collection « pédagogie pratique » est aussi un véritable outil pour mener un apprentissage structuré de la PS à la GS. Vous proposez des fiches et une partie « questions récurrentes ». Est-ce à dire que les enseignants de maternelle n'ont pas la formation adéquate pour mener à bien cette activité ? L'enseignement de l'écriture, du point de vue de la trace, est rarement évoqué dans les IUFM, par manque de temps sans doute, la formation maternelle est ridiculement courte et il y a tant à apprendre ! Il existe peu de travaux concernant la gestion de cet apprentissage, ce sont surtout les rééducateurs en grapho-motricité qui s'y intéressent. Enfin,



comme divers éditeurs proposent des modèles d'écriture, on croit qu'il suffit de suivre leurs progressions pour que cet apprentissage se déroule naturellement.

Pour terminer, avez-vous un commentaire à faire sur les nouveaux programmes dans le domaine de l'écriture en maternelle ?

Les compétences attendues en matière d'écriture de mots restent les mêmes, sauf l'ajout qui concerne les correspondances entre lettres et sons, objectif qui dépasse les capacités d'élèves de cet âge et risque de se traduire par des entraînements vides de sens.

De plus, ces nouveaux programmes donnent à penser que les exercices graphiques sont directement à la source du geste de l'écriture.

Alors comment faire pour enseigner la maîtrise du geste pour écrire ? C'est là que porte ma contribution : pour étudier une forme et la reproduire, s'appuyer sur le conditionnement moteur par le graphisme freine le rapport au savoir et n'aide pas à inscrire les élèves dans une activité d'écriture. Il faut travailler les gestes de l'écriture sur l'écriture elle-même en développant une activité réflexive sur les techniques à adopter en rapport avec les règles et conventions de la langue écrite.



Évaluer les enfants en maternelle ?

Marc
DIDIERJEAN

Professeur des écoles à la maternelle
Saint Louis Consolat à Marseille

A-t-on besoin d'évaluer les enfants en maternelle ? Et pourquoi ?

La nature même de cette question pose ce qui est en fait sans doute LA problématique de l'évaluation. L'évaluation et les enseignants sont dans une relation d'amour/haine qui est basée sur des représentations extrêmement ancrées. D'une part, les travaux de recherche posent l'évaluation comme totalement incontournable puisque, dès lors, tout jugement, toute prise d'informations permettant de faire un choix est évaluation. D'autre part, les travaux menés en docimologie et en psychologie de l'éducation montrent que l'évaluation objective n'existe pas. L'évaluation est donc un outil de construction et ne peut pas être une simple mesure. Pourtant, les enseignants confondent systématiquement le contrôle, qui est un moment arrêté de prise d'informations, qu'ils considèrent comme unique représentant de l'évaluation, et l'évaluation qui elle peut être instrumentée, critériée, et se poursuivre de manière continue, à n'importe quel moment de la journée, dès qu'une information surgit, comme un suivi nécessaire.

Quel est le sens de l'évaluation pour l'élève ?

En maternelle, si l'on parle du contrôle menant à l'inscription d'un petit bonhomme souriant ou non, mis à part la satisfaction, parfois, d'avoir l'impression d'avoir satisfait

l'enseignant cela n'a pas grand sens. Il semble évident en maternelle que les enjeux d'apprentissage ne peuvent pas, dans la plupart des cas, être compris par l'enfant. On voit mal comment l'expression caricaturale du jugement sur son travail pourrait avoir du sens pour lui. Maintenant si l'évaluation consiste en un retour d'activité, s'appuyant sur la verbalisation des critères de réussite, de l'atteinte ou de la non atteinte de ces critères, dans une relation empathique alors oui, dès lors l'évaluation comme outil de retour méta-cognitif peut même aider le très jeune enfant à se situer dans ses activités. Comprendre très tôt que se tromper est non seulement incontournable mais nécessaire, comprendre son erreur, chercher à comprendre quel outil utiliser pour ne plus la refaire, c'est entrer dans les apprentissages.

Quelle est l'articulation entre le livret de compétences institutionnel et les pratiques évaluatives en classe ?

Si l'existence des livrets d'évaluation se comprend tout à fait, leur réalité pratique pose pour moi un véritable problème puisqu'il s'appuie sur une phase de l'évaluation qui n'a que très peu de sens en maternelle : la phase de contrôle. Les enseignants ont souvent une idée assez précise de là où en sont leurs élèves dans leurs apprentissages, mais leur véritable volonté de bien faire, leur méconnaissance des travaux portant sur l'évaluation, amène alors une frénésie de contrôles. Se voulant être "justes", les enseignants enchaînent souvent des fiches et des fiches ayant pour objectif de remplir le livret, non pas de manière subjective, basée sur leurs propres impressions, mais de manière rigoureuse, testée par un contrôle. Cela pose et questionne les finalités de telles pratiques, et fait jeter un regard plutôt sombre sur cette articulation livret - pratiques éducatives.



Comment rendre compte aux parents sans stigmatiser ni les enfants ni les familles ?

Ce fameux livret d'évaluation censé répondre à l'obligation de rendre compte aux parents questionne dans sa pratique autant sur sa forme que sur ses justifications de fond. Il semble que le détail de ces compétences indigestes interroge fondamentalement la raison de le faire de manière aussi détaillée. En effet, il semble évident d'une part que l'enseignant se doit d'avoir des informations et des connaissances sur l'évolution des enfants dans leurs apprentissages, bien plus précises que celles destinées aux parents. D'autre part, il apparaît clair que celui-ci n'a pas forcément intérêt, pour le bien être de l'enfant, à transmettre toutes ces informations sans un accompagnement en termes de sens et de contexte d'apprentissage, sous peine justement d'une stigmatisation absurde et sans intérêt. Je pense qu'une réflexion pour une évolution du « rendre compte » allant dans ce sens est plus que nécessaire.

Portrait

Pascale Gatin,
rééducatrice



Pascale Gatin est rééducatrice depuis six ans. Elle intervient dans 4 groupes scolaires, à Nice. En maternelle, son domaine d'intervention est principalement celui de la prévention. Après discussion avec les enseignants, elle met en place des projets d'aide préventive avec des enfants pour lesquels il existe un décalage entre ce qu'ils donnent à voir et les compétences attendues, sans que l'on parle encore de "difficulté".

Cette année, par exemple, elle a travaillé avec un groupe d'élèves qui avaient du mal à s'exprimer autrement que dans le cadre d'une relation duelle avec l'enseignante. Elle a appliqué un protocole fédérateur qui s'appuie sur un jeu de construction, le « *jeu du village* ». Après la phase de création des maisons et autres éléments d'un village, chacun racontait aux autres sa « *maison* », la vie et les habitants qu'il imaginait y vivre. La phase de symbolisation, enfin, amenait chacun des enfants à dessiner ce qu'il avait particulièrement aimé pendant la séance puis à l'expliquer au groupe, s'il le souhaitait. « *C'est très impressionnant ! explique Pascale Gatin. Au fil des séances on voit se transformer le village, de la simple juxtaposition de maisons éloignées les unes des autres à la création d'une vraie petite communauté !* »

Ces différents moments autorisent une communication non-verbale, par l'intermédiaire de la réalisation commune. Selon J.Lévine, pour trouver leur place dans le groupe classe, certains enfants ont, en effet, besoin du passage par ce qu'il appelle le groupe d'appartenance.

Maurice TITRAN

pédiatre et directeur
du CAMSP de Roubaix

« Accueillir tous les enfants »

Pour vous, qu'est-ce qu'une scolarisation réussie d'un enfant handicapé à l'école maternelle ?

Une scolarisation est réussie quand d'emblée elle est vécue de façon positive par l'enfant, ses parents, les professionnels qui l'entourent. Le problème avec l'application de la loi de 2005 c'est qu'on accueille l'enfant et qu'on attend d'être en échec pour obtenir l'aide de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). C'est une loi généreuse, chaleureuse mais pas pragmatique. Il faut parfois 6 à 7 mois entre le début de l'accueil et l'arrivée d'une aide. Et pendant ce temps les enfants souffrent, les enseignants sont démunis, les parents en colère... À Roubaix, au centre d'action médico-sociale précoce

(CAMSP) où je travaille, nous avons inventé des stratégies différentes pour contrer ces difficultés. Nous disposons de postes d'éducateurs sociaux et scolaires qui ont pour mission d'aider les parents dans la vie ordinaire. Nous avons étendu leur mission à l'école, le temps que l'aide MDPH se mette en place.

Quel rôle joue l'école maternelle dans le parcours de l'enfant ?

L'école maternelle est un lieu performant et accueillant. Tous les enfants passent à l'école maternelle. Alors que dans les milieux populaires, une mère ne confie pas son enfant à quelqu'un quand elle ne travaille pas, elle scolarise sans problème son enfant. C'est normal. L'école maternelle pour certains devient à la fois un moyen diagnostique, thérapeutique et pédagogique. Dans le cas de troubles envahissants du développement, par exemple, l'action précoce et coordonnée du secteur médico-social et de l'école permet une évolution impressionnante des enfants.

L'école maternelle fait aussi le tri entre ceux qui peuvent être maintenus et ceux qui doivent être orientés en établissements. C'est une période douloureuse pour les parents, on leur révèle alors que la scolarisation en milieu ordinaire n'est pas possible. Le travail avec les partenaires est à chaque étape fondamental.

Les enseignants ne sont pas toujours préparés à l'accueil d'un enfant handicapé. Vers qui peuvent-ils se tourner ?

La démarche altruiste de l'accueil n'est pas suffisante. C'est bien une démarche technique professionnelle que les enfants sont en droit d'attendre. Dans leur formation initiale, les enseignants n'acquièrent pas de connais-





sances sur les types de handicap. L'école maternelle doit trouver des partenaires particuliers qui l'aident à appréhender le handicap de l'enfant dans ce que chaque cas a de particulier. Les professionnels du secteur médico-social sont des appuis essentiels des enseignants. La rencontre ne peut se faire que si la volonté est partagée. Et aujourd'hui, je ne connais pas de pédopsychiatre qui refuse de participer à une réunion de synthèse avec des enseignants. Autre appui : les parents. Aujourd'hui, quand un enfant a été suivi depuis sa naissance, certains parents sont devenus les spécialistes du handicap de leur enfant. Ils ont appris auprès de professionnels, ont des connaissances sur leur enfant qui dépasse les compétences de l'enseignant. À l'enseignant à partir de ces discussions, d'inventer le projet pédagogique qui correspondra le mieux.

Que répondez-vous aux doutes qui peuvent

être émis sur l'éducabilité de tel ou tel enfant ?

Les doutes n'empêchent pas d'essayer d'éduquer. On sait que le petit enfant lésé cérébralement a des capacités de rebondir, de rattraper des choses non acquises. Une grande partie de son développement est liée à la manière dont on le regarde. Elle conditionne la qualité d'éveil du cerveau. À l'école, un accueil intelligent, programmé, un projet de scolarisation qui tient compte dans le temps de ses besoins peut contribuer au développement. Mais chaque décision doit être discutée, interrogée pour vérifier que c'était la bonne. Le projet de scolarisation doit pouvoir évoluer. Et pour que tout cela fonctionne, il faut qu'il y ait de la constance. D'où l'importance de l'accueil de l'enfant par une équipe pédagogique. Si l'école se prépare à accueillir tous les enfants avec leurs différences, alors la société aura peut-être le même talent.

Portrait

Isabelle de Banes,
AVS-i



Isabelle de Banes est AVS-i depuis septembre 2006 à l'école maternelle de Saint Laurent des Combes, petit village tout près de Saint Emilion en Gironde.

Elle accompagne M., un enfant de 5 ans atteint d'un TED (trouble envahissant du développement) pendant les 16 heures où il est scolarisé. Elle l'assiste, l'aide à reformuler les consignes, à se concentrer, à se mobiliser, le stimule, lui apprend à vivre en groupe en l'aidant à dépasser ses angoisses et calmer son agitation. Elle poursuit le travail de socialisation commencé l'année dernière, où M. était scolarisé 4 heures par semaine.

Isabelle consacre les autres heures de son contrat (20h hebdomadaires) aux équipes éducatives, rencontres avec les parents ou reste à disposition de l'équipe.

Depuis son recrutement par l'Inspection Académique, il y a deux ans, elle a bénéficié de 60 heures de formation la première année. Depuis, plus rien. C'est bien peu. C'est la plus grande difficulté de

son travail : l'isolement, le manque d'encadrement, d'interlocuteurs, le sentiment d'être livrée à elle-même, la précarité. En cas de gros problème, elle se tourne vers les spécialistes qui suivent l'enfant (pédopsychiatre...).

Malgré cela, elle trouve de nombreuses satisfactions, la plus grande étant de voir progresser l'élève, constater que l'accompagnement porte ses fruits.

Elle a la possibilité de renouveler 5 fois son contrat d'un an. Mais en attendant, elle se bat au sein de l'UNAISSSE* (association nationale des AVS) et de la FNASEPH** (fédération d'associations en faveur des élèves handicapés) pour la reconnaissance de ce nouveau métier. Une lutte qui ne fait que commencer...

* Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Éducative.

**Fédération Nationale des Associations au Service des Élèves Présentant une Situation de Handicap

Une circassienne à la maternelle



Fanny Vrinat est fil-de-fériste. Comme 8 autres artistes elle vient de passer plusieurs années en « résidence » dans une école maternelle lyonnaise. Malgré les travaux en cours à l'école des Entrepôts, malgré les changements d'enseignantes dans l'équipe, le projet, sous l'œil de chercheurs de l'IUFM de Lyon, de l'INRP et du CNRS, a tenu bon. Le spectacle de juin dernier a « bluffé » les parents et conforté les enseignantes dans la valeur du travail réalisé.

Au départ, rien de bien évident pour les trois classes de cette école maternelle. On pourrait même trouver saugrenue l'idée de faire monter des « tout petits - petits » sur un fil, une boule, un trapèze, un rouleau américain (un cylindre avec une planche dessus), voire de leur donner des massues, et d'entamer avec eux un vrai travail technique. D'autant plus que les « conditions de travail » n'avaient rien d'évident. En raison des travaux, il a fallu en effet jusqu'au milieu de l'année scolaire dernière se rendre à pied dans un autre lieu. Une salle d'entraînement et de répétitions « pour de vrai » a permis des croisements, des rencontres fortuites et le regard des enfants sur des fins de « vraies » répétitions. Cela a contribué à la prise de conscience des élèves que ce qu'ils étaient en train de faire, c'était du sérieux.

Stéphanie Bonhoure, l'enseignante de grande section raconte les difficultés techniques du début, les peurs, la difficulté du travail collectif, puis les évolutions, bien

sûr les progrès techniques, mais surtout cette confiance en soi, cette attitude normale de recommencer quand on n'y est pas arrivé parce qu'on sait qu'on va réussir à le faire, cette autonomie dans la gestion de son matériel et du rapport aux autres, cet apprentissage de l'action collective où on aide et où on coopère naturellement. Le plus épatant est pour Stéphanie sans doute le développement de l'imaginaire et de l'expression personnelle des enfants. La présence de l'artiste tout au long de l'année a permis de dépasser le côté « technique-imitation-répétition » pour déboucher sur une véritable expression artistique. De cela aussi, de leur capacité à créer, les élèves ont pris conscience, « et c'est sans nul doute ce qui les rend radieux ! »

Que se passe-t-il quand une enseignante et un artiste se retrouvent ensemble dans la même classe ? Chacune a fait un pas vers l'autre pour comprendre les attentes différentes et en tenir compte. « On a mis de l'eau dans son vin ». Bien sûr, au début, Stéphanie avait peur des chutes mais tout a été fait pour qu'il n'y ait pas d'accident, et elle a appris petit à petit à se mettre en retrait, à garder ses exploitations pédagogiques pour d'autres temps. Elle ne tarit pas d'éloges sur les rapports entre l'artiste et les enfants : « Elle est restée elle-même en étant toujours à leur écoute. Quand ils la croisent, il se passe quelque chose, au-delà de l'affection. »



arts à l'école

« une trace, une empreinte, un signe... »

Joëlle GONTHIER

Plasticienne et enseignante, créatrice de La Grande Lessive à laquelle vous êtes invités à participer (inscription gratuite sur www.lagrandelessive.net)

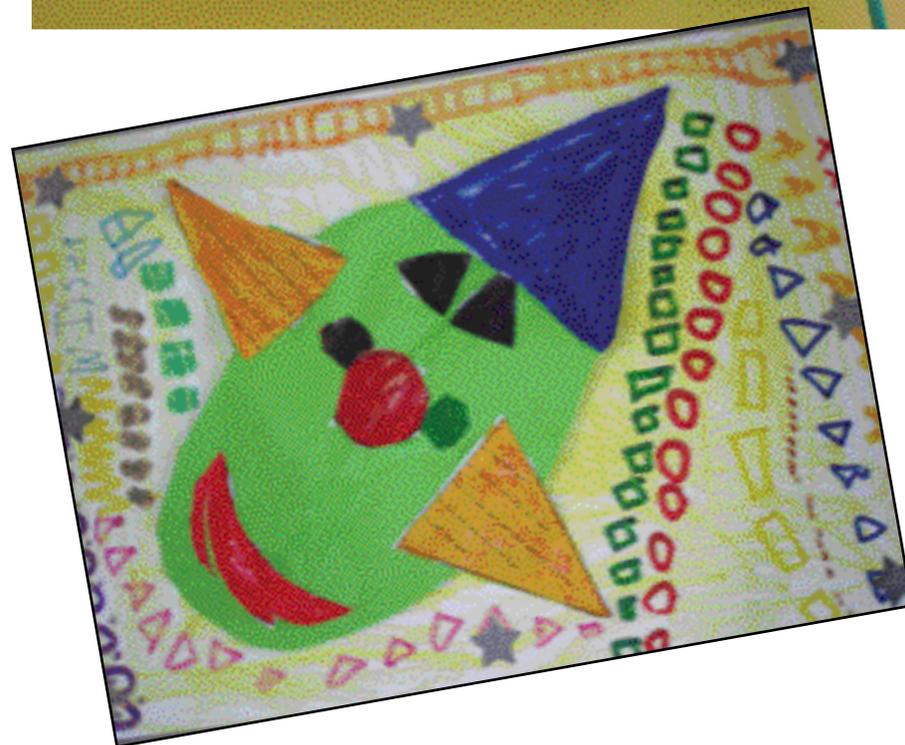


L'art participe à la formation de la pensée. Est-il important que l'école, dès la maternelle, intègre ce domaine ?

C'est fondamental ! Le corps et la pensée s'associent pour faire naître la parole et le regard. C'est pourquoi prétendre favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en minorant ou en excluant l'enseignement artistique porte atteinte à ce qui précisément autorise de tels apprentissages. L'art - ou plutôt ce qui de l'art s'enseigne à l'école maternelle- apprend ce qu'est une trace, une empreinte, un signe... La pratique artistique aide l'enfant à naître à lui-même. Il va ainsi aller au-delà de l'instant pour laisser une trace qui va continuer à exister en son absence. Ce qu'il réalisera transformera le regard porté sur lui. Il découvrira ainsi qu'il peut développer des capacités qui le dotent d'un pouvoir sur lui-même, mais aussi sur les autres et sur le monde qui lui servira d'appui, lorsqu'il cherchera à le représenter pour mieux se l'approprier. Par ses réalisations, il conjuguera attention et intention. Il fera entrer l'irréel dans le réel et exposera sa version de la réalité. Ce qui s'enseigne de l'art donnera ainsi accès à une temporalité et à un espace différents de ceux du quotidien, indispensables à l'invention comme à l'apprentissage.

Comment s'y prendre ?

La pratique est la meilleure voie. Le passage par une succession d'actes qui donnent à penser des relations nouvelles aux êtres et aux choses fait grandir. Les mises en jeu (en « je ») multiples et diversifiées aident à découvrir et à partager ce qui fait l'humanité. L'école peut favoriser cette compréhension décisive pour la formation de la personne et la vie en société. En permettant la pratique, l'échange, la verbalisation, le contact direct avec des œuvres et en offrant les conditions du faire-voir, l'enseignement dispose les conditions propices à l'exploration d'un domaine particulier appelé « art ». Le désir d'investir ce nouveau territoire est un puissant levier pour faire de l'étude un plaisir et une réponse aux questions que nous nous posons. C'est pour cela qu'il y a à conjuguer une pratique en classe et l'étude d'œuvres et de démarches artistiques de toutes époques, y compris celles qui sont contemporaines de l'enfant. Pas plus qu'il y a à s'interdire la pratique du langage, il n'y a à s'exclure du domaine fait de signes et de différences où l'art invite chacun à prendre des libertés. Ce qui concerne l'art ne relève pas de la simple orientation pédagogique, mais d'un choix de société qui détermine ce que seront les adultes demain.





Livres... autres documents

« Accompagner, précéder, développer, partager... »

L'école maternelle est-elle un « laboratoire d'idées » dont l'élémentaire pourrait s'inspirer ?

Dans cette première école notre regard porte d'abord et surtout sur l'ENFANT, sur chaque enfant ; ceux qui arrivent de la famille et sont accueillis dans leurs différences et ceux qui, avec nous, deviennent peu à peu des élèves. Nos idées, nos innovations prennent racine et se construisent sur cette base : ce qui nous apporte richesse, mobilité, foisonnement et nouveautés par le nécessaire et permanent ajustement que nous impose l'adaptation des enfants à leur environnement et ce que nous savons de leur développement. Sans cesse, accompagner, précéder, développer, partager...

Sans doute les projets de l'école élémentaire gagneraient-ils en diversité s'ils prenaient davantage appui sur la part de l'enfance qui est en chaque élève. Toujours.

L'école maternelle a subi, tout particulièrement durant l'année scolaire

Lucille
BARBERIS
présidente de
l'AGEEM



2007/2008, des attaques sans précédent. Que construit l'AGEEM pour redonner à l'école maternelle toute sa légitimité ?

L'AGEEM travaille à mieux communiquer avec toutes les écoles maternelles de France pour que l'inquiétude et l'amertume se transforment en mobilisation. Avec nous et avec nos partenaires habituels.

Avec nous car il ne faut pas s'en remettre à d'autres pour défendre ce à quoi on est attaché. Il faut résister et prendre appui sur nos ressources propres. Nous sommes des pédagogues et c'est sur ce terrain que nous devons résister : notre espace de résistance est l'espace pédagogique. Nous montrerons nos pratiques innovantes et quotidiennes, celles que nous jugeons efficaces, nous publierons nos travaux de manière différente et ciblée.

Avec nos partenaires habituels et amis de l'école laïque de la République, nous continuerons des actions communes et solidaires mais initierons une action spécifique et nationale de défense de l'École maternelle française.



CD-rom

film du SNUipp : « la maternelle a de l'avenir » Cap Canal 2008

Publications du SNUipp

Fenêtre sur cours spécial Université d'automne
n° 276 du 3 nov 2005
n° 291 du 13 nov 2006
n° 304 du 12 nov 2007

Revue

Cahiers pédagogiques : « L'école maternelle aujourd'hui » n° 456 octobre 2007

« Le Furet », revue de la petite enfance et de l'intégration, 6 quai de Paris 67000 Strasbourg

Livres

« Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans » Observatoire de l'enfance coordonné par Nicole Geneix et Laurence Chartier ESF

« La première rentrée » Les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle Maryse Métra EAP 2000

« Des parents dans l'école » sous la direction de Martine Kherroubi ERES 2008

« Premiers pas vers les maths » Les chemins de la réussite à l'école maternelle Rémi Brissiaud RETZ 2007

« La scolarisation à 2 ans et autres modes d'accueil » Agnès Florin, INRP

« Construire des projets pour la réussite des élèves à l'école maternelle » Catherine Lefebvre Puech avec la collaboration de Sylvie Lebas et Patricia Lamet SCEREN 2006

« Apprendre à l'école - Apprendre l'école » Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle sous la direction d'Élisabeth Bautier Équipe ESCOL 2006

« Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle » coordonné par Mireille Brigaudiot, INRP Hachette éducation

...morceaux choisis...

« ATSEM-enseignant : travailler ensemble » Thierry Vasse, Les Clefs du quotidien, Scerén

Autres documents :

« Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves » IREDU Bruno Suchaut Irédu-CNRS et Université de Bourgogne Conférence pour l'A.G.E.E.M. Bourges, 30 janvier 2008
<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/24/03/99/PDF/08003.pdf>

« Le langage à l'école maternelle »
<http://www.cndp.fr/archivage/valid/73364/73364-12543-16586.pdf>

« Pour une scolarisation réussie des tout petits »
<http://www.cndp.fr/archivage/valid/43843/43843-7071-7029.pdf>

Voir aussi sur le site du SNUipp : www.snuipp.fr



« Il s'agit d'attirer l'attention sur le moment décisif de la première rencontre avec l'école »

Nicole
GENEIX
Laurence
CHARTIER

Observatoire de l'enfance en France



L'Observatoire de l'enfance en France s'intéresse à la petite enfance dans sa globalité, de la naissance à 6 ans. Est-ce l'acception généralement retenue ?

La définition même, de " la petite enfance" n'est pas stabilisée. Pour les uns, elle va jusqu'à 3 ans, pour d'autres, jusqu'à 6 ans. Dans l'Éducation Nationale, le terme est rarement employé. (sauf dans le document d'accompagnement des programmes de 2002, pour une scolarisation réussie des tout petits.)

Pour les enfants de 2 ans, les familles ont-elles vraiment le choix entre scolarisation et autre mode de garde ?

L'école maternelle accueille aujourd'hui moins de 25 % des enfants âgés de 2 à 3 ans, contre 35 % il y a 5 ans. L'école à 2 ans suscite régulièrement débats et polémiques, trop rarement fondés sur des études scientifiques (cf. les travaux d'Agnès Florin). La baisse importante de ce taux n'est en rien le fruit de réflexions éducatives. Elle est le résultat d'une insuffisance de création de postes d'enseignants, alors que la démographie scolaire est à la hausse. Lorsque les élèves sont trop nombreux, ce sont les tout-petits qui sont exclus les premiers. Dans le même temps, une telle diminution des possibilités de scolarisation ne se traduit pas par un plus grand nombre de places en crèche ! Pour les parents, le problème n'est pas de devoir choisir entre la crèche et l'école mais plutôt de savoir si un mode de garde collectif sera accessible ou non ! Nous

sommes loin de considérations relatives au mode d'accueil le plus approprié.

Que faire pour que la petite enfance devienne une préoccupation politique, dans l'objectif d'une entrée à l'école réussie ?

Une note de l'INSEE de 2006 rappelle que la réussite à l'école élémentaire dépend du niveau de compétences à l'entrée au CP. La mission de l'école maternelle est donc importante et mérite d'être confortée même s'il convient de noter que l'acquisition des savoirs des petits humains ne débute pas à l'entrée à l'école.

Il faut opter pour des politiques publiques ambitieuses fondées sur la prévention des difficultés et garantissant davantage d'équité.

Il est indispensable d'épauler les enfants et les familles les plus fragiles. Citons l'exemple des classes passerelles qui visent à faciliter le passage entre la famille et l'école dans des secteurs difficiles. Il s'agit d'attirer l'attention sur le moment décisif de la première rencontre avec l'école. L'Éducation nationale s'est posé le problème des liaisons entre le CM2 et la sixième, entre la grande section et le CP. Comment comprendre que le passage entre la crèche, l'assistante maternelle, la famille et la petite section de maternelle ne mérite pas également une attention spéciale ? Des initiatives existent et peuvent constituer des appuis précieux pour engager des partenariats féconds.

Nouvelle organisation du temps scolaire en maternelle

À la rentrée scolaire 2008, l'organisation de la semaine scolaire est modifiée.

Du côté des élèves

24 heures d'enseignement par semaine pour tous les élèves, ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage pouvant bénéficier, en outre, de deux heures d'aide personnalisée. Rien n'est précisé concernant les élèves de maternelle. D'après le relevé de conclusion issu des discussions avec le ministère, l'aide sera centrée sur les priorités de cette école : la maîtrise de la langue française. Des actions de prévention sous forme de prise en charge en « groupes de langage » peuvent donc être mises en place dans cet objectif.

Pour Viviane Bouysse, il faut veiller, en maternelle, à ne pas considérer « de l'élève en difficulté là où il n'y a que différences entre élèves ».

Du côté des maîtres (sse)

Sur les 108 heures annuelles de temps de service hors temps d'enseignement devant la classe entière, 60 heures sont consacrées à de l'aide personnalisée ou à du travail en petits groupes, notamment en maternelle, auprès des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages et au temps d'organisation correspondant.

Si les maîtres de maternelle peuvent être amenés à intervenir auprès des élèves de l'école élémentaire, pour le SNUipp, cette disposition ne peut-être imposée aux équipes. Elle doit se faire sur la base d'un volontariat et d'une garantie de frais de remboursement en cas de déplacement.

Dans le cas où toutes les heures ne seraient pas utilisées en action directe auprès des élèves, des temps de formation doivent être proposés.



L'école maternelle a de l'avenir

Premier maillon dans la scolarité, l'école maternelle joue un rôle essentiel pour la réussite ultérieure des élèves. Jusque-là considérée comme un modèle envié par de très nombreux pays, l'école maternelle française est plébiscitée par les familles. Elle n'a jamais conduit autant d'élèves sur le chemin des apprentissages, jamais autant cherché à adapter la première rentrée aux besoins des enfants et des familles. Et pourtant des critiques et des remises en cause se sont multipliées de la part du ministère. Pour le SNUipp, la lucidité s'impose. La transformation de l'école maternelle est nécessaire. Elle doit s'appuyer sur les réussites, l'engagement des enseignants et les travaux des chercheurs pour conduire à la réussite de tous les élèves.

L'école maternelle n'est pas seulement un mode de garde : pour les familles, dans une société où l'avenir est fortement corrélé à la réussite scolaire, ce premier lieu de scolarisation est l'objet de fortes attentes. Passage (passe-âge, comme le dit joliment le psychosociologue Jean Epstein) entre la maison et l'école, entre la vie d'enfant et la vie d'élève, entre la petite enfance et l'enfance, entre le monde de la famille et celui de l'école...

Car cette école n'a pas pour seule mission de préparer à l'école élémentaire, elle constitue pour l'enfant et ses parents le lieu des premières représentations de l'école. Les apprentissages langagiers se construisent simultanément aux apprentissages sociaux, à la structuration de l'espace et du temps, au développement d'une motricité de plus en plus fine, à la

découverte des autres et du monde.

L'année 2007-2008 a été marquée par une réforme en profondeur de l'école primaire, prétendant attribuer à l'école maternelle la responsabilité des 15 % d'élèves rencontrant des difficultés au CP (rapport de HCE, août 2007). Un autre rapport, établi par le linguiste Alain Bentolila en décembre 2007, dresse à son tour un portrait négatif. Ses constats sont parfois méprisants à l'égard des familles et des enseignants, et la plupart de ses propositions ne paraissent pas très sérieuses aux enseignants. Ainsi, vouloir faire apprendre un mot par jour ne correspond à rien pour des enfants de 2 à 6 ans qui enrichissent leur lexique par besoin d'expression et en catégorisant, plutôt que par accumulation. D'autres propositions sont dangereuses : remise en cause de la scolarisation à 2 ans, entrée prématurée dans l'écrit, formation des enseignants réduite.

Dans sa vision de l'école, le ministre conforte nos inquiétudes. En maternelle comme en élémentaire, la consultation qui a suivi la publication du premier projet de nouveaux programmes a exprimé de vives critiques. Le ministère a dû introduire des modifications, atténuant certains aspects du texte initial, préservant l'école maternelle.

C'est enfin le traitement de la difficulté qui a fait l'objet de nouvelles mesures. Pour tous les élèves, l'horaire passe de 26 à 24h, les 2 heures récupérées étant dédiées à l'aide personnalisée pour les élèves en difficulté. En maternelle, cette aide peut se décliner sous forme de « groupes de langage » ou, le cas échéant, par des interventions des enseignants de maternelle en élémentaire. En permanence le SNUipp formule des propositions transformer l'école maternelle, en améliorer le fonctionnement, pour se donner les moyens de réussir ce

défi de la réussite de tous.

L'entrée à l'école maternelle doit se faire dans de bonnes conditions : c'est l'environnement spécifique de ces écoles qui est concerné (matériel adapté, dortoirs...) mais aussi l'encadrement avec des ATSEM en nombre suffisant et, surtout, des effectifs limités, tout particulièrement dans les ZEP. Pour le SNUipp, les effectifs ne devraient pas dépasser 25 élèves par classe, 20 dans les ZEP et 15 dans les sections de petits. Contrairement à ce qui est en train de se produire, le SNUipp est convaincu de l'importance de la scolarisation à 2 ans et, dès lors que les familles le souhaitent, l'inscription doit être possible. L'existence des TPS ne doit pas être considérée du seul point de vue des ajustements de carte scolaire. Dans ce cadre, d'ailleurs, les dispositifs de rentrée échelonnée, mis en place dans les écoles autour de véritables projets d'accompagnement de la première rentrée doivent pouvoir être maintenus.

Pour que la réussite de tous ne reste pas un vain mot, il faut que le langage, clé de voûte des apprentissages, puisse être travaillé dans de bien meilleures conditions : la nécessité d'un travail en petits groupes est une évidence, et cela passe, pour être réalisable au sein des écoles, par la mise en place de dispositifs tels que « *plus de maîtres que de classes* ».

Pour éviter la primarisation, il est indispensable que la place de la grande section soit bien identifiée dans l'école maternelle : c'est désormais lisible au niveau des programmes qui sont déclinés strictement au niveau de la grande section. La liaison GS/CP nécessite que le temps de concertation soit augmenté, et que la mutualisation des dispositifs de liaison soit développée.

Au niveau de la formation, il est indispensable que les dimensions propres à la mater-

nelle soient développées (psychologie de l'enfant, langage, gestes professionnels qui prennent en compte les rythmes et les besoins de la petite enfance, accompagnement des programmes, analyse de pratiques.) Les projets concernant la formation des professeurs des écoles ne laissent augurer aucune amélioration et risquent de supprimer les formations spécifiques.

Enfin, la communication en direction des parents est un aspect essentiel. Dans ce cadre, d'ailleurs, les dispositifs de rentrée échelonnée, mis en place dans les écoles autour de véritables projets d'accompagnement de la première rentrée doivent pouvoir être reconus et maintenus.

En matière d'évaluation, les pratiques ne doivent pas jeter le trouble sur la capacité de l'élève à toujours s'essayer, à toujours progresser... Il est urgent de clarifier les dispositifs et les objectifs poursuivis.

C'est un véritable projet pour l'école maternelle que porte le SNUipp : campagne d'information, organisation de colloques, publications, diffusion des résultats de la recherche mais aussi manifestations et actions quotidiennes avec les parents et les élus restent plus que jamais d'actualité. Pour conduire les élèves sur le chemin de la réussite.



Documents d'accompagnement des programmes : le SNUipp s'adresse au ministre

Le SNUipp s'est adressé au ministre pour que les documents « *Pour une scolarisation réussie des tous petits* » ou « *le langage à l'école maternelle* » restent en vigueur contrairement à ce qui a été annoncé dans la précipitation au CSE. Il serait inconcevable que des documents en libre accès sur le site internet et diffusés dans les écoles soient interdits.

Ils constituent des aides précieuses pour les enseignants et sont utilisés par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de l'Éducation Nationale pour les animations pédagogiques ou les stages de formation continue. Pour le SNUipp, ces documents conservent toute leur valeur. Ils doivent rester en vigueur, être dis-

ponibles sur le site du ministre et utilisables par les enseignants des écoles dans le cadre de la liberté pédagogique.



Notre échelle des valeurs
ne sert pas à monter,
mais à **grandir.**



Syndicat National Unifié
des Instituteurs, Professeurs
des Écoles et PEGC
www.snuipp.fr